

Leseprobe aus Brinkmann, Kipf und Mattig, Wilhelm von Humboldt:
Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis,
Theorie und Empirie der Bildung, ISBN 978-3-7799-7176-4
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7176-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7176-4)

Inhalt

Einleitung <i>Ruprecht Mattig, Malte Brinkmann, Stefan Kipf</i>	7
Von Humboldt lernen ... ein Plädoyer für bildungstheoretische Bildungsforschung <i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	17
Wilhelm von Humboldts Kosmopolitismus Vergleichende Anthropologie als globales Bildungsprojekt <i>Ruprecht Mattig</i>	38
„Ich habe jetzt ziemliche Muße.“ Humboldts Sprachstudium in Wien 1811/12 <i>Jürgen Trabant</i>	63
Wilhelm von Humboldt und die <i>Vasken</i> : Nation und Sprache <i>Iñaki Zabaleta-Gorrotxategi</i>	79
Wilhelm von Humboldt: ein zivilgesellschaftlicher Bildungstheoretiker und Grundlagenforscher, kein erziehungswissenschaftlicher Bildungsforscher <i>Dietrich Benner</i>	100
Sind wir „Schüler Wilhelm von Humboldts“? Anmerkungen zu Geschichte und Gegenwart der Humboldt- Rezeption im altsprachlichen Unterricht <i>Stefan Kipf</i>	122
„Einen empirischen Stoff auf speculative Weise bearbeiten“ Zur Methodologie der kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung nach Humboldt <i>Malte Brinkmann</i>	145
Brüderliche Beziehungen Die Humboldts zwischen Berlin, Bogotá und Barnaul <i>Oliver Lubrich</i>	164

Wilhelm von Humboldt und das Museum als Bildungseinrichtung <i>Hermann Parzinger</i>	175
Autorenverzeichnis	197

Einleitung

Ruprecht Mattig, Malte Brinkmann, Stefan Kipf

Das Humboldt-Jahr 2017 und die Feierlichkeiten zu seinem 250. Geburtstag machten noch einmal deutlich, dass der Blick auf Wilhelm von Humboldt auch und vor allem durch seine Sprachphilosophie (Trabant 2012), seine liberale Staatstheorie und – vor allem in Berlin – seine Tätigkeit als Bildungspolitiker und als Mitbegründer der Universität (McClelland/Tenorth 2013) geprägt ist. Er gilt bis heute also vor allem als Theoretiker und Politiker, wird aber kaum als empirischer Forscher wahrgenommen. Für die empirische Forschung steht dagegen sein Bruder Alexander, der große Naturforscher, der die Welt auf ausgedehnten Reisen erkundete. In den Statuen, die am Eingang der heutigen Humboldt-Universität zu Berlin stehen, ist diese Aufgabenteilung deutlich zu sehen: Wilhelm ist dort mit einem großen Buch als Mann des Geistes und der Geisteswissenschaft dargestellt, Alexander mit einem Globus, einem Herbarium und anderen Utensilien als Mann der Empirie und der Naturforschung.

In der Pädagogik hat zu diesem Bild Wilhelm von Humboldts auch eine besondere Rezeptionsgeschichte beigetragen. Es war jahrzehntelang von Eduard Sprangers (1882–1963) Darstellung Wilhelms als eines humanistischen Bildungstheoretikers geprägt, der Individualismus und Idealismus verklärend und vergeistigt verkörpert habe (Spranger 1909) – ein Bild, das sich in Abschattungen bis heute durchhält (vgl. Rieger-Ladich 2020). Die Empirische Bildungsforschung, die in den letzten Jahrzehnten reüssierte, konnte mit diesem Verständnis von Bildung nichts anfangen. Es galt als philosophische und normative Kategorie, als „deutsches Syndrom“ (Schriewer) nationaler Idiosynkrasie, das man ablegen wollte – nicht nur, um internationale Vergleichbarkeit herzustellen, sondern auch, weil Bildung als Humanitätsidee kaum für empirische Messungen operationalisiert werden kann. In der quantitativ orientierten Empirischen Bildungsforschung wird aktuell vor allem der Begriff der Kompetenz verwendet, der sich am angelsächsischen *literacy*-Konzept orientiert. Aber auch für viele qualitativ orientierte Zugänge gilt, dass sie, etwas zugespitzt formuliert, ohne eine Theorie der Bildung auskommen. Das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungstheorie soll in diesem Band mit Humboldt einer erneuten Prüfung unterzogen werden. Die Potenziale, Möglichkeiten und Spielarten einer bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung werden mit Humboldt neu verhandelt.

Ausgangspunkt ist eine Umkehrung: Das Bild von Wilhelm von Humboldt, das von Mythen und Mythologisierungen durchzogen ist (Tenorth 2018), wird gleichsam vom Kopf auf die Füße gestellt. Denn anders als die breite Rezeption

des Humboldt'schen Werkes es nahelegt, ist auch *Wilhelm* ein Empiriker gewesen. Von seinen frühen Arbeiten über den Staat bis hin zu seinen Altersstudien über die Vielfalt der Sprachen hat Humboldt immer auch empirisch geforscht und sein theoretisches Denken empirisch gegründet. Das gilt sowohl für seine frühen ethnographischen Studien als auch für seine Forschungen im Bereich der Sprache und seine historischen Studien. Im Mittelpunkt steht dabei die Kultur als Ausprägung mannigfaltiger und vielfältiger individueller Äußerungen des Menschen, in denen sich Humanität repräsentiert. Dabei wird deutlich, dass seine für viele Disziplinen bahnbrechenden theoretischen Einsichten und selbst seine politischen Vorschläge und Entscheidungen ohne Einbezug seiner empirischen Studien nicht ausreichend verstanden werden können.

Es geht hier also um empirische Bildungsforschung, eine, die dem Begriff der Bildung gerecht zu werden versucht. Dieser systematische Anspruch wirft aber einige Fragen auf: Wie ist Humboldts Bildungsverständnis zu interpretieren, wenn die auf Spranger zurückgehende Deutung von Bildung als unpolitische Innerlichkeit und Geistesaristokratie nicht mehr haltbar ist? In welcher Weise hat Humboldt seinen Begriff von Bildung ‚operationalisiert‘ (ein Wort, das zu seiner Zeit freilich noch nicht verwendet wurde)? Wie ist er in seinen empirischen Forschungen methodisch vorgegangen? Wie ist der Zusammenhang zwischen Bildungsforschung, Bildungstheorie und Bildungspraxis zu sehen – einer Praxis, die Humboldt in einer kulturwissenschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Perspektive, wie man heute sagen würde, erforscht hat. Und letztlich: zu welchen Ergebnissen kam er durch seine theoretischen und empirischen Studien und welche Wirkungen haben diese Ergebnisse gezeitigt?

Es zeigt sich, dass Humboldts Begriff der Bildung für das empirische Forschen nicht verabschiedet werden muss. Aber der Begriff der „Bildungsforschung“, der heute vor allem mit international vergleichenden Schulleistungsstudien assoziiert wird, erscheint in einem anderen Licht, wenn man ihn von Humboldt her denkt. Blickt man auf die vielfältigen Gegenstandsbereiche Humboldt'scher Forschungen und politischer Tätigkeit – Charakter, Nation, Sprache, Kultur, Anthropologie, Staat, Politik, Universität, Schule, Curriculum – (vgl. Menze 1965, Benner 2023), so lässt sich von einer empirischen, kulturwissenschaftlich orientierten und theoretisch-reflexiven Bildungsforschung sprechen. Auf diese Weise lassen sich Bildungstheorie und Bildungsforschung als Kulturwissenschaft rahmen.

Humboldts Bildungsverständnis hatte eine äußerst breite Spannweite, er hatte das einzelne Individuum, die „Geschlechtscharaktere“, die „Nationalcharaktere“ und letztlich, ganz Kosmopolit, die gesamte Menschheit im Blick. Sein Ziel war die Höherbildung der Menschheit in der Fülle und Vielfalt individueller Charaktere. Dieser Idee blieb er sein Leben lang treu. So schreibt er 1797 in dem Fragment „Das achtzehnte Jahrhundert“: „Mannigfaltigkeit der Charaktere ist daher die erste Forderung, welche an die Menschheit ergeht, wenn wir sie uns als ein Ganzes

zu höherer Vollkommenheit fortschreitend denken“ (GS II, S. 38)¹. Und sein Alterswerk aus den 1830er-Jahren über die Sprache Javas trägt den Titel: „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ (GS VII.1, S. 1).

Um diesem Bildungsziel in der Praxis näherzukommen, so Humboldt, müssen die Menschen in ihren Bildungsmöglichkeiten *empirisch* erforscht werden. So entwickelt er ein Konzept für eine empirische Bildungsforschung *avant la lettre*, bei der sich Empirie und Theorie wechselseitig durchdringen, so dass die Empirie theoriegeleitet untersucht wird und die Theorie durch die Empirie weiterentwickelt und differenziert wird (vgl. Mattig 2019). Der Blick auf Humboldts empirische Untersuchungen ermöglicht damit auch ein anderes, erweitertes Verständnis seiner theoretischen Arbeiten.

Vor diesem Hintergrund wird es auch möglich, einen Blick auf pädagogische Praxis zu werfen, der sich im Sinne von Humboldts Humanismus an einer Balance zwischen Relativismus und Universalismus, zwischen Individuum und Menschheit orientiert. Bildung ist hier nicht nur Geistesbildung, sondern auch Praxis, die sich sowohl individuell als auch kollektiv, sowohl geistig als auch leiblich ausdrückt.

Schließlich macht der hier vorgeschlagene Blick auf Wilhelm von Humboldt auch deutlich, dass Humboldts empirische Forschung selbst eine in humanistisch-bildungstheoretische Vorstellungen eingebundene Praxis ist. Humboldts Tätigkeiten als Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht zeigen, dass Bildungsforschung, Bildungstheorie und Bildungspolitik eine produktive Verbindung eingehen können. Die hier versammelten Beiträge machen deutlich, dass sich mit Wilhelm von Humboldts Forschungen zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung methodologische, kulturwissenschaftliche und bildungstheoretische Perspektiven aufwerfen lassen, die das herrschende, hegemoniale Verständnis empirischer Bildungsforschung als messende und vermessende Disziplin zur Disposition stellen.

In diesem Band werden vielfältige Perspektiven für eine bildungstheoretische und kulturwissenschaftlich orientierte Bildungsforschung entworfen, die sich modelltheoretisch, methodologisch, gegenstandsbezogen oder anthropologisch artikulieren. Es werden die Originalität und Aktualität sowie die Bedeutung und auch die Nützlichkeit der Humboldt'schen Theorie und Methodologie für aktuelle Fragen und Probleme der Bildungsforschung deutlich gemacht sowie Konsequenzen und Ausblicke für die künftige Bildungsforschung und Humboldtforchung formuliert.

Dieser Band geht auf eine Vorlesungsreihe an der Humboldt-Universität zu Berlin im Wintersemester 2021/22 und dem Sommersemester 2022 zurück. Diese

1 Wilhelm von Humboldt wird hier nach den *Gesammelten Schriften* (GS) zitiert: Humboldt 1903–1936.

wurde von den Herausgebern im Rahmen des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung an der Humboldt-Universität organisiert.

Heinz Elmar Tenorth verdeutlicht in dem Eröffnungsvortrag der Vorlesungsreihe und des vorliegenden Bandes die Bedeutung, den Nutzen und die Unentbehrlichkeit der Humboldt'schen Bildungstheorie für die empirische Bildungsforschung. Zunächst stellt Tenorth mit wenigen, klaren Strichen die Leerstellen des alten, behavioristisch orientierten Angebots-Nutzungs-Modells der Lehr-Lernforschung heraus, das er mit Luhmann als Trivialmaschine charakterisiert. Sodann zeigt er, dass die darin fehlende Ko-Konstruktion von Lehrenden und Lernenden mit Humboldts zugleich normativ und empirisch basierendem Weltmodell erheblich differenziert und reflexiver zu bestimmen ist. Dazu wird das Modell der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt (als „NichtIch“) nicht bildungsphilosophisch, sondern bildungspraktisch in unterschiedliche „Bildungswelten“ pluralisiert und differenziert. Bildung vollzieht sich in Schule, Unterricht und im Bildungssystem schulform- und lebenslaufbezogen, curricular und strukturell differenziert. Sie wird damit individuell und systemisch reflexiv bzw. selbst reflexiv. Diese Form der systemtheoretischen Beobachtung der Beobachtung wird wieder an die Bildungsforschung als Lehr-Lernforschung zurückgespielt und konstatiert, dass aktuelle Revisionen des Angebots-Nutzungs-Modells die zuvor aufgewiesenen Leerstellen identifizieren und das Modell erheblich differenzieren, allerdings mit dem Effekt, dass nun „nicht trivial“, wie in der qualitativen Bildungsforschung auch, Wirkungen im oder des Unterrichts nicht mehr kausal bestimmbar sind. Der Humboldt'schen Reflexionsmodus wird schließlich modelltheoretisch der Bildungsforschung als Wechselwirkung zwischen „Methode und Befunden, im Trivialen und im Komplexen“ als allgemeiner Betriebsmodus der Wechselwirkung in und mit Bildungswelten empfohlen.

Ruprecht Mattig weist in seinem Beitrag zunächst darauf hin, dass Humboldts Kosmopolitismus bisher nicht Gegenstand einer systematischen wissenschaftlichen Analyse wurde und seine kosmopolitischen Ideen im Rahmen seiner Anthropologie einzuordnen sind. Mattigs zentrale These lautet daher, dass mit Humboldts Anthropologie gerade auf solche Aspekte, die in der philosophischen Tradition als problematisch erscheinen, ein alternativer Blick entwickelt werden könne. Es wird in Mattigs Ausführungen deutlich, dass der Kerngedanke von Humboldts Kosmopolitismus in der Bildung liegt, und zwar als weltweite Kultivierung menschlicher Vielfalt. Das Besondere an Humboldts Ansatz ist dabei sein Menschenbild, das sich nicht nur auf die Vernunft bezieht, sondern alle „Kräfte“ des Menschen berücksichtigt und ihnen zur Bildung verhelfen möchte. Humboldts vergleichende Anthropologie erweist sich als ein kosmopolitisches Projekt, das dazu beitragen soll, empirisch, theoretisch und praktisch ein möglichst facettenreiches Bild der Menschheit in ihrer höchstmöglichen Entfaltung hervorzubringen. Mattig betrachtet Humboldts Ansatz zunächst in historischer Perspektive mit Bezug auf den Zusammenhang von Anthropolo-

gie und Kosmopolitismus. Im Anschluss daran skizziert er die Tradition des philosophischen Kosmopolitismus, um in systematischer Hinsicht deren Vernunftbetonung zu verdeutlichen. Sodann arbeitet Mattig einzelne Facetten von Humboldts Kosmopolitismus heraus, wobei chronologisch vorgegangen wird: von Humboldts frühen anthropologischen und politischen Überlegungen über seine ethnographischen Forschungen und Pläne zur Bildungsreform bis hin zu seiner Sprachtheorie. Mit Blick auf die Gegenwart formuliert Mattig auf der Basis seiner historischen Analysen wichtige Kennzeichen des Kosmopolitismus. So bedeutet Bildung in kosmopolitischen Begegnungen: sich mit fremden Kulturen und Sprachen auseinanderzusetzen und transkulturelle Dynamiken in Gang zu setzen; dass alle Personen an den Ergebnissen dieser Begegnungen teilhaben, auch wenn sie nur mittelbar an ihnen beteiligt sind, um soziale „Klüfte“ zu überwinden; die gemeinsame, oft konfliktreiche und schmerzhaft Vergangene zu reflektieren und dabei auch die vielen noch offenen Wunden der Geschichte zu bearbeiten. Abschließend plädiert Mattig dafür, das Wissen über Bildung in kosmopolitischen Begegnungen zu erweitern, z. B. durch Forschung im Bereich der pädagogischen Anthropologie.

Jürgen Trabant richtet seinen Blick auf Humboldts Sprachforschungen und zeichnet nach, wie eng hier empirische Untersuchungen und theoretische Einsichten aufeinander bezogen sind. Trabant fokussiert dabei auf Humboldts erste intensive Beschäftigung mit dem Thema der Sprache in den Jahren 1811/12. Der Beitrag beginnt mit der Betrachtung von Humboldts Studien des Baskischen, die eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Humboldts Sprachforschung spielen. Hier entwirft Humboldt zum ersten Mal sein großangelegtes Projekt der Erforschung der Sprachen der Menschheit, das er dann in der Folge ausarbeiten wird. Humboldt geht es dabei um die deskriptive und strukturelle Untersuchung von Sprachen mit Hilfe des Sprachvergleichs. Seine Studien über die baskische Sprache, so Trabant, sind dabei noch ganz empirisch ausgerichtet und enthalten kaum so etwas wie eine Sprachphilosophie. Trabant geht anschließend auf Humboldts Studien der Amerikanischen Sprachen ein und zeigt, wie er sich, auch hier zunächst noch ganz Empiriker, durch Grammatiken und Wörterbücher arbeitet. Allerdings beginnt Humboldt nun auch, allgemeine, also theoretisch-philosophische Schlussfolgerungen aus seiner Beschäftigung mit den empirischen Sprachen zu ziehen: In den Reflexionen zu den Amerikanischen Sprachen deuten sich Begriffe wie „Weltansicht“ an, für die seine Sprachphilosophie heute so bekannt ist. Abschließend untersucht Trabant eine erst kürzlich entdeckte „Sprachkarte“ Wilhelm von Humboldts aus dem Jahr 1812, in der Humboldt – im Zwiegespräch mit Goethe – die räumliche Verteilung der menschlichen Sprachen in Europa darstellt und damit eine Alternative zur damaligen historischen Sichtweise auf Sprachen gewinnt. Überhaupt weist Trabant in seinem Beitrag immer wieder darauf hin, dass Humboldt mit seinem Ansatz der Sprachforschung dem Fach der Linguistik vorausgegriffen hat.

Iñaki Zabaleta-Gorrotxategi geht auf Humboldts Forschungen über die Basken ein und nimmt dabei zwei Perspektiven ein. Zunächst wird Humboldts Baskenerfahrung als ein Schlüsselerlebnis für sein anthropologisches Denken dargestellt. Zabaleta-Gorrotxategi zeigt, dass Humboldts Konzept der vergleichenden Anthropologie auf die empirische Untersuchung von „Nationalcharakteren“ ausgerichtet ist, so dass die Basken als eine Nation in seinen Forscherblick kommen. Humboldt treibt dabei sowohl politische als auch soziale und linguistische Studien. Dabei stellt sich für ihn ein anthropologisches Problem, das heute vor allem ein politisches Problem ist: Denn die Basken leben in zwei Staaten, dem spanischen und dem französischen, was die Frage nach ihrer kollektiven Identität aufwirft und das Verhältnis von Nation und Staat problematisiert. Letztlich, so Zabaleta-Gorrotxategi, münden Humboldts anthropologisch-empirische Baskenstudien in sein späteres Interesse für die Sprachen der Welt. Anschließend zeigt Zabaleta-Gorrotxategi aus einer aktuellen Perspektive, dass nicht nur die Basken für Humboldt von großer Bedeutung waren, sondern, umgekehrt auch Humboldt für die Basken. Dabei geht er wieder von der Frage aus, was eigentlich das Baskische ausmacht, wobei er – ganz wie Humboldt – die Bedeutung der baskischen Sprache betont. Anschließend zeichnet Zabaleta-Gorrotxategi die Rezeption der Arbeiten Humboldts im Baskenland nach und verweist auf eine rege Übersetzungstätigkeit gerade seiner Studien über das baskische Volk. Darüber hinaus stellt er Humboldts Ideen als eine wichtige, wenn auch eher indirekte Inspiration für kulturelle und politische Wiederbelebungsversuche des Baskischen ab Mitte des 20. Jahrhunderts dar. Schließlich zeigt Zabaleta-Gorrotxategi, dass Humboldts Arbeiten auch in der heutigen, schwierigen Situation der Basken noch Anregungen, auch in politischer Hinsicht, zu geben vermögen.

Dietrich Benner stellt Humboldt zum einen als Theoretiker der modernen Zivilgesellschaft und zum anderen als Theoretiker einer ausdifferenzierten Grundbildung vor, der damit wesentliche Grundlagen für eine demokratisch und bildungstheoretisch orientierte Bildungsforschung liefert. Eine erziehungstheoretisch und operativ ausgewiesene, also erziehungswissenschaftliche Forschung allerdings lässt sich nur über Humboldt hinausführend formulieren. Benner rekonstruiert zunächst in Humboldts Ideenschrift Grundzüge zivilgesellschaftlicher Bildungsprozesse, die sich nicht staatlich regulieren und die sich nicht in gesellschaftliche Teilsysteme einordnen lassen. Zivilgesellschaftliche Bildung findet als streitbare, individuelle und staatlich nicht regulierte Meinungsbildung zwischen unterschiedlichen Gruppen statt, in denen über das Gemeinsame gestritten und beraten wird. Humboldt hat, so Benner, erst später im litauischen Schulplan die Überlegungen zur Zivilgesellschaft auf das Erziehungs- und Bildungssystem bezogen, indem er darin erstens Übergänge von der Elementarschule zum Gymnasium und zur Universität implementierte und zweitens eine Theorie des allgemeinen Unterrichts konzipierte, mit der weitere Übergänge, nämlich zum einen der Übergang vom Bildungssystem in allgemeine,

zivilgesellschaftliche Lebensformen und zum anderen der Übergang in spezielle, berufsspezifische Bildungsgänge erfassbar werden sollen. Humboldt unterscheidet dazu zwei Begriffe von Bildung: allgemeine Bildung als elementare, wissenschaftspropädeutische und wissenschaftliche Bildung und berufliche Bildung. Humboldt aber bleibt Bildungstheoretiker. Die edukativen, erzieherischen und operativen Voraussetzungen, die Bildungen ermöglichen sollen, werden von ihm nicht thematisiert. Benner führt im letzten Teil seines Beitrages exemplarisch eine Relationierung von Bildungs- und Erziehungstheorie am Beispiel des Lallens eines Kindes vor. Dazu wird Humboldts bildungstheoretische Lesart mit der erziehungstheoretischen Perspektive von Rousseau relationiert. Mit Fichte wird schließlich die notwendige Relationierung von Bildung und Erziehung bzw. Bildungs- und Erziehungstheorie für eine erziehungswissenschaftlich fundierte Bildungsforschung gefordert.

Stefan Kipf widmet sich in seinem Beitrag einem Aspekt der Rezeptionsgeschichte Wilhelm von Humboldts, der bei der Erforschung der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts bisher weitgehend unbeleuchtet blieb. Humboldt wird bis heute die ‚Erfindung‘ des preußischen Gymnasiums zugeschrieben, einer Schulform, die ganz wesentlich von den beiden alten Sprachen Latein und Griechisch geprägt wurde. Damit wird zugleich unterstellt, dass Humboldt durch seine bildungstheoretischen und schulpraktischen Reflexionen, d. h. als theoretisch und empirisch ausgerichteter Bildungsforscher, bis in die Gegenwart hinein einen direkten Einfluss auf die Programmatik und auch auf die Praxis des altsprachlichen Unterrichts ausgeübt habe. Waren und sind die Vertreter des altsprachlichen Unterrichts tatsächlich „Schüler Humboldts“, wie Walther Kranz im Jahr 1926 bemerkte? Um diese bisher ungeklärte Frage näher zu beleuchten, ist es angebracht, sich in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts umzusehen. Welche Rolle spielte Wilhelm von Humboldt in der Geschichte der altsprachlichen Fachprogrammatik seit dem 19. Jahrhundert? Welche Auswirkungen hat diese Rezeption auf die Gegenwart? Welche Perspektiven könnten sich für eine weitere fachdidaktische Beschäftigung mit Wilhelm von Humboldt ergeben? Kipf macht deutlich, dass die fachdidaktische Rezeption Humboldts Höhen und Tiefen aufwies und zwischen Verehrung und Vergessen Humboldts schwankte. Nachdem Humboldt bereits im Laufe des 19. Jh. weitgehend aus dem Blick der Vertreter des altsprachlichen Unterrichts geraten war, erfolgte über Eduard Spranger seine Wiederentdeckung: Humboldt wurde nunmehr in den existentiellen Krisen des altsprachlichen Unterrichts in den Zwanziger- und Fünfzigerjahren des 20. Jh. als Schutzpatron und Nothelfer in Anspruch genommen. Den Schwerpunkt bildete dabei die Reform des lateinischen Sprachunterrichts, indem Humboldts relativistisches Konzept von Sprache als Weltansicht nutzbar gemacht wurde, um insbesondere dem in der Öffentlichkeit übel beleumundeten Lateinunterricht eine didaktisch sinnvolle Legitimation geben zu können. Jedoch war diese durchaus produktive Rezeption nicht von Dauer. So glaubte man, sich unter

dem Reformdruck der Siebziger Jahre von humanistischen Traditionen lösen zu müssen, um vor allem dem Lateinunterricht einen Neuanfang zu ermöglichen. In der Folgezeit tauchte Humboldt dann nur noch als vordergründige Projektionsfläche auf, an dessen Ideen man sich im ungünstigsten Fall klarmachte, was in der Gegenwart für den altsprachlichen Unterricht unrettbar verloren schien, nämlich seine zentrale, impulsgebende Rolle im Bildungswesen und der Gesellschaft. Schließlich skizziert Kipf vielversprechende Ansätze, sich in Zukunft mit Humboldt intensiv als historischer Referenzgröße zu befassen, dessen Bildungstheorie für den altsprachlichen Unterricht etwa im Bereich sprachlicher Bildung ein nicht zu unterschätzendes didaktisches Anregungspotenzial bietet.

Der Beitrag von Malte Brinkmann stellt die Methodologie der kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung nach Humboldt in den Mittelpunkt. Der Autor geht davon aus, dass sich mit Humboldt nicht nur „einheimische“ Begriffe der Pädagogik, sondern auch eine einheimische Methodologie der Bildungsforschung genauer bestimmen lässt. Im Mittelpunkt von Brinkmanns Ausführungen steht Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ (1795/1960a), um diesen in einer systematischen Perspektive für die Methodologie und Gegenstandsbestimmung erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung fruchtbar zu machen. Dabei gelingt es Brinkmann, die historische Diktion Humboldts in aktuelle Begriffe zu übersetzen und mit dem aktuellen Diskurs in der Bildungsforschung zu verbinden. Dementsprechend wird die Aufgabe der vergleichenden Anthropologie, „individuelle Verschiedenheiten der Charaktere“ aufzufinden, unter sieben Aspekten betrachtet: 1. Individuelle Verschiedenheiten der Charaktere: Kraft, Wechselwirkung, Lage; 2. Unterscheidung zufälliger und bleibender Charakter: Typus; 3. Beschaffenheit erforschen: Empirie und „Speculation“; 4. Ursachen nachspüren: Verstehen; 5. Wert beurteilen: Ideal und Normativität; 6. Die Art, sie zu behandeln, bestimmen: Praxis; 7. Den Fortgang ihrer Entwicklung vorhersagen: Antizipation von Möglichkeiten. Insgesamt wird deutlich, dass Humboldt eine Wechselwirkung zwischen Bildungstheorie, Bildungsforschung und Bildungspraxis anstrebt. Bildungsforschung ist daher kein Selbstzweck, sondern soll gleichermaßen wirksam werden für die Praxen in der Zivilgesellschaft und für die Praxis der Charakterbildung. Ihre Leistung besteht also darin, eine Heuristik zu bieten, die auf einer typologisierenden Menschenkenntnis von verschiedenen Charakteren basiert. Notwendiger Gegenstand der Bildungsforschung ist Bildung bzw. Charakterbildung, wobei nicht nur Forschung, sondern auch die Praxis der Bildung fundiert und orientiert wird. Brinkmann liest Humboldts Plan somit als Entwurf, erstmals so etwas wie eine „einheimische“ Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung genauer zu bestimmen. Dabei ergibt der performative Wechselbezug von Bildungsforschung, Bildungstheorie und Bildungspraxis einen heuristischen Suchrahmen, der es ermöglicht, Empirie, Theorie und Praxis der Bildung zu verbinden, dazu die Bildungspraxis systematisch einzubeziehen, systematisch einen interdisziplinären,

kulturwissenschaftlichen Zugang zu entwickeln und schließlich Normativität für Forschung und Praxis gleichermaßen fruchtbar zu machen.

Oliver Lubrich zeichnet in seinem Beitrag die Beziehung der Brüder Wilhelm und Alexander von Humboldt mit Blick auf insbesondere Alexanders Werk nach. Zunächst geht er darauf ein, dass diese brüderliche Beziehung mitunter Stoff für eine Mythenbildung abgibt, die auf eine gegensätzliche Unterscheidung zwischen dem Weltreisenden, Abenteurer und Solitär (Alexander) und dem Zu-Hause-Bleibenden, Staatsmann und Familienmenschen (Wilhelm) hinausläuft. Trotz oder gerade in dieser Gegensätzlichkeit werden die beiden Brüder oft zusammen erinnert, so Lubrich. In Antithese zu dieser geläufigen Deutung stellt Lubrich im Weiteren mit Blick auf das Werk Alexanders heraus, dass Wilhelm darin eine Schlüsselfunktion zugesprochen werden kann. In Alexander von Humboldts Werk spiegelt sich die Beziehung der Brüder, so Lubrichs These, die er anhand verschiedener Schriften herausarbeitet. Zunächst geht er auf Alexanders Amerikareise und die Briefe ein, die Alexander immer in besonderen Momenten von dieser Reise an seinen Bruder schreibt. Ähnlich verhält es sich mit der späteren Asienreise, die für Alexander in politischer Hinsicht aufgrund der polizeistaatlichen Überwachung eine Herausforderung darstellt, über die er allerdings nur seinem Bruder in Tegel berichtet. Weiterhin geht Lubrich auf die Herausgabe des wissenschaftlichen und literarischen Nachlasses Wilhelms nach dessen Tod durch Alexander ein und zeigt, inwiefern sich die Brüder auch gegenseitig literarisiert haben. Lubrich zeigt weiterhin, dass Alexander sein erfolgreichstes Werk, die *Ansichten der Natur*, nicht zufällig seinem Bruder gewidmet hat und dass Alexander – vor allem nach Wilhelms Tod – in seinen Werken immer wieder auf die Forschungen und Gedanken seines Bruders verweist. Dies wird insbesondere mit Blick auf den ersten Band von Alexanders *Kosmos* herausgearbeitet, in dem Wilhelm in einem „grandiosen Finale“ (Lubrich) wörtlich zitiert wird, um Naturforschung und Humanismus miteinander zu verknüpfen. In Lubrichs Beitrag wird Wilhelm von Humboldt also nicht so sehr selbst als Forscher präsentiert, sondern eher als ein Spiegel, an dessen Reflexionen sein Bruder Alexander seine humanistisch orientierte Naturwissenschaft konturiert.

Hermann Parzinger stellt im letzten Beitrag dieses Bandes eine weitere, wichtige Facette der Humboldt'schen Bildungsreform vor. Neben den Schulplänen und der Reform des Schulwesens sowie nach der Gründung der Berliner Universität trat in der späten Phase seines Wirkens das Museum als weltbürgerliche Bildungsanstalt in den Fokus. Parzinger rekonstruiert den Weg Humboldts bis zur Gründung des Alten Museums als erstem öffentlichen Museum in Preußen und als Ort bürgerlicher und weltbürgerlicher Bildung vor dem Hintergrund seiner lebenslangen Beschäftigung mit der antiken Kunst und Kultur. Diesen verfolgt der Autor zunächst über die biographischen Stationen von Berlin ausgehend über Göttingen, Weimar, Paris, Rom und Wien zurück nach Berlin. Die erste Manifestation Humboldts klassischen Museumskonzepts wurde im Schloss Tegel verwirklicht,

hier schon in der kongenialen Zusammenarbeit mit Schinkel, dem späteren Architekten und Baumeister Preußens. Mit Tegel hat Humboldt, so Parzinger, schon das erste öffentliche Kunstmuseum in Berlin geschaffen. Die Zusammenarbeit mit Schinkel wurde dann in der Konzeption, Planung und dem Bau des sogenannten Alten Museums wieder aufgenommen. Humboldt wie Schinkel vertraten auch hier ein klassizistisches Programm. Inhaltlich war dieses an Humboldts Orientierung an der klassischen griechischen Plastik des perikleischen Zeitalters ausgerichtet. Aufstellung und Hängung der Originale sollten eine einzigartige, nur vom Eindruck und ästhetischer Wirkung her getragene Präsenz entfalten können, die nicht durch pädagogische Wirkungsabsichten oder historische Kontextualisierung gemildert werden sollte. Das Museum erhält so eine aufklärerische Funktion als öffentliche, kulturelle Bildungseinrichtung des Bürgertums, das damit identitätsstiftend und zugleich bildend wirkt. Parzinger gibt im letzten Teil seines Beitrags einen Ausblick auf die Berliner Museumsgeschichte nach Humboldt und nach der Eröffnung des Neuen Museums 1859. In diesem wurde nunmehr eine historisierende, gleichsam hermeneutische Präsentation der Kunstwerke vorgenommen, wobei jetzt der kulturgeschichtliche Zusammenhang sowie die Lehr- und Forschungsfunktion des Museums auch als nationale Anstalt bürgerlicher Identitätsbildung im Mittelpunkt standen – eine Perspektive, die mehr dem Bruder Alexander entsprach und die im Unterschied zur klassizistischen, an Originalität und Ästhetik orientierten Konzeption nun auch Kopien und Gipsabdrücke beinhaltete.

Literatur

- Benner, Dietrich (2023): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang moderner Anthropologie, Gesellschaftstheorie und Bildungsreform. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Humboldt, Wilhelm von (1903–1936): Gesammelte Schriften. 17 Bände. Hg. von der Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: B. Behr's Verlag.
- Mattig, Ruprecht (2019): Wilhelm von Humboldt als Ethnolog. Bildungsforschung im Zeitalter der Aufklärung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- McClelland, Charles; Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Geschichte der Universität Unter den Linden. Band 1: Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810 – 1918. Hg. v. Heinz-Elmar Tenorth. Berlin: de Gruyter (Geschichte der Universität Unter den Linden 1810–2010).
- Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): Bildungstheorien zur Einführung. 2. Aufl. Hamburg: Junius.
- Spranger, Eduard (1909): Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin: Reuther & Reichard.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Trabant, Jürgen (2012): Weltansichten. Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt. München: C. H. Beck.

Von Humboldt lernen ... ein Plädoyer für bildungstheoretische Bildungsforschung¹

Heinz-Elmar Tenorth

Vorbemerkung: Thema und Absichten

Woher weiß Humboldt von uns, so müsste man – von der Eingangsfrage in Ernst Blochs Hegel-Vorlesung inspiriert – auch jetzt wohl zuerst fragen. Eine Aktualisierung von Klassikern ist nicht selbstverständlich, und das gilt auch, wenn man Humboldt und damit die Bildungsphilosophie im Kontext der kulturwissenschaftlichen Forschung rezipieren und offenkundig auch aktualisieren will. Aber: Was hat Wilhelm von Humboldt jenseits der Bildungspolitik für Praxis, Theorie und Empirie der Bildung nicht allein den Philosophen, sondern den Humanwissenschaften wirklich zu sagen? Befriedigt er mehr als die Neugierde, die er als gebildeter Intellektueller mit seinen zeitdiagnostischen Texten, seinen ethnologischen Berichten und seinen anthropologischen Thesen immer neu weckt? War das schon Forschung oder sind es doch eher Bruchstücke einer noch auszuarbeitenden Philosophie, wie selbst wohlmeinende philosophische Interpreten den Status seiner Texte qualifizieren, jedenfalls Aussagen noch vor der Theorie und vor der Praxis der Forschung der Humanwissenschaften. Solches Denken ist vielleicht als Inspiration nutzbar, aber in aktuellen Forschungskontexten doch aus guten Gründen abgelegt.

Die aktuelle, vor allem die sog. „empirische Bildungsforschung“ könnte man als stärksten Beleg für diesen problematischen Status von Humboldts Philosophie anführen. Sie gehört nicht zum Kreis der Freunde und Förderer der Humboldt'schen Texte, denn in einem theoretisch distinkten Sinne negiert sie ausdrücklich den Begriff der Bildung, den sie selbst in ihrem Namen führt. Aber sie spart den Begriff bewusst aus, weil sie ihn belastet sieht durch philosophische Spekulation, normative Übersteigerung und national-kulturelle Idiosynkrasien. Er gilt auch ihr als ein „deutsches Syndrom“, wie unser Kollege Jürgen Schriewer die Bildungsphilosophie schon 1975 – und bis heute unwidersprochen (und an der Humboldt-Rezeption belegt) – genannt hat (vgl. Schriewer 1975). So, als Sonderweg der deutschen humanwissenschaftlichen Reflexion, wird diese semantische

1 Verschriftlichte Version des Vortrags vom 18.11.2021 zur Eröffnung der Vorlesungsreihe: „Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung“ des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung. Die Vortragsform ist im Wesentlichen beibehalten, nur die notwendigsten Nachweise wurden beigegeben.

Tradition auch dominant von außen, schon aus der Perspektive deutschsprachiger Schweizer Bildungshistoriker², bis heute meist codiert und damit zugleich auch abgelegt.

Welche Argumente kann es dann aber geben, Humboldt gerade für die aktuelle Forschung zu aktualisieren und den Kulturwissenschaften zu empfehlen? Ich versuche das im Folgenden exemplarisch zu begründen, indem ich Humboldt gerade für die schärfsten Kritiker, die empirische Bildungsforschung, als theoretisch nützlich, ja unentbehrlich empfehlen will. Dafür werde ich zuerst das leitende Modell der empirischen Bildungsforschung kurz vorstellen und mein Urteil begründen, dass ich es für ein triviales Modell halte, d. h. in spezifischen Kontexten brauchbar, aber systematisch nicht hinreichend; in einem zweiten Schritt will ich die Bildungstheorie Humboldts für die Konstruktion eines alternativen Modells nutzen – nicht ohne dabei einleitend mein Verständnis von Bildungstheorie gegen Alternativen zu rechtfertigen; in einem letzten Schritt soll – jenseits der Argumente Humboldts – danach gefragt werden, welche forschungsmethodischen Implikationen sich mit dem Modell verbinden, das ich bei Humboldt finde und der aktuellen Bildungsforschung anbiete. Kann man Bildung messen, das ist am Ende die Frage – und ich will, gegen das dominant negative Votum der Bildungsphilosophen bei diesem Thema, darauf nicht skeptisch oder defätistisch oder gar scharf abwehrend reagieren, sondern positiv antworten. Das soll sogar in der zugespitzten These geschehen, dass die Rede von Bildung so lange leer bleibt, wie sie nicht jenseits der grundlagentheoretischen Modellierung auch die Messproblematik in einem diskutierbaren Sinne darstellen und den Bildungsbegriff auch für empirische Forschung als nicht nur nützlich, sondern in einem theoretischen Sinne unentbehrlich ausweisen kann. Aber exakt das ist heute möglich, wenn man Bildungstheorie nicht vom Forschungskontext isoliert betrachtet, sondern als ihren integralen Teil sieht.

1. „Empirische Bildungsforschung“ und ihre Modellierung der pädagogischen Wirklichkeit

Zuerst aber die Klärung der Ausgangssituation: Was heißt heute Bildungsforschung, und vor allem, was heißt empirische Bildungsforschung? Wie denkt sie? Antworten darauf sind nicht ganz einfach, denn die empirische Bildungsforschung ist zwar sozial, über eine abgrenzbar endliche Menge von Personen, sehr gut identifizierbar, aber theoretisch eher diffus. Als Gruppe von Forschern hat sich 2012 eine eigene, die „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ (GEBF) gegründet, aber was deren Mitglieder konkret tun, das verschwindet in

2 Belege liefern immer neu die Texte z. B. von Rebecca Horlacher bis zu Daniel Tröhler et al.

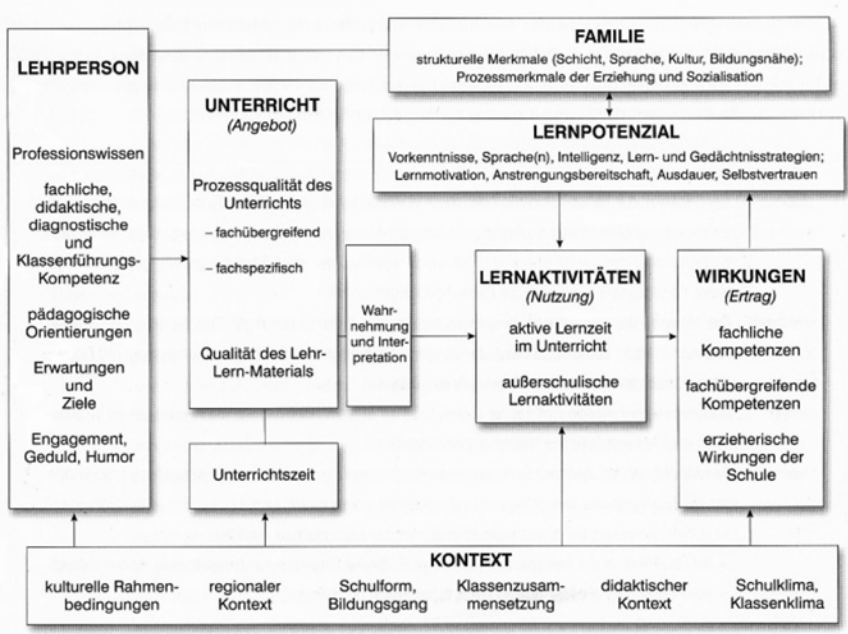
der Tautologie, dass sie sich der „empirischen Bildungsforschung“ widmen und zugleich „die Zusammenarbeit der Disziplinen stärken, die mit empirischen Methoden zu Bildungsfragen forschen“ (GEBF Startseite). Das wäre eindeutig, wenn eindeutig wäre, was „empirische Methoden“ sind und wie man „Bildungsfragen“ eingrenzt. Die Beiträge der Tagungen der GEBF³ belegen aber nur, dass es bei den Methoden um Praktiken der Erhebung und Auswertung von (meist in numerische Werte transferierten) Daten geht, wie sie bei der Beobachtung von Schule und Unterricht in Lehr-Lern-Prozessen – also sehr allgemein in „Bildungsfragen“ – anfallen bzw. erhoben werden können.⁴ Aber beides bleibt relativ offen, die Themen im Detail und auch die Methoden; denn mit Blick auf die Forschungsrichtungen der Mitglieder, zu denen z. B. keine Historiker oder Phänomenologen oder ethnographisch forschende Akteure zählen, sind auch nicht alle wirklichkeitsorientierten Methoden eingeschlossen. Gleichwie, nehmen wir mal die Arbeit dieser selbstdefinierten Gruppe als erste Referenz für ein Forschungsprogramm.

Ist die Theorielage klarer, die basale Konstruktion der Welt? Prüft man diese Frage an der aktuell dominierenden Praxis dieser Forschung, dann stoßen wir auf ein konstant dominierendes theoretisches Bild der Realität von Schule und von Lehr-Lern-Prozessen. Dieses Bild wird in der empirischen Bildungsforschung selbst als das „Angebots-Nutzungs-Modell“ (Helmke 2012, S. 71; vgl. Kohler/Wacker 2013, S. 248) bezeichnet (vgl. Abb. 1).

In diesem Modell, das seit TIMSS⁵ und in PISA⁶ etc. die Beobachtung der Wirklichkeit auch öffentlich leitet und die Zurechnung von Ergebnissen *outcome*-orientierter Leistungsmessung theoretisch ermöglicht, wird der schulisch organisierte Lehr-Lern-Prozess in ganz eigenartiger Weise modelliert. Das sieht man schon, wenn man den Pfeilen folgt, in denen sich die Annahmen der Konstrukteure über

-
- 3 Eine Übersicht der Jahrestagungen (vgl. GEBF, Tagungen der GEBF):
2013: 1. GEBF-Tagung Kiel „Bildungsverläufe über die Lebensspanne“;
2014: 2. GEBF-Tagung Frankfurt am Main „Die Perspektiven verbinden“;
2015: 3. GEBF-Tagung Bochum „Heterogenität. Wert. Schätzen“;
2016: 4. GEBF-Tagung Berlin „Erwartungswidriger Bildungserfolg über die Lebensspanne“;
2017: 5. GEBF-Tagung Potsdam „Durch Bildung gesellschaftliche Herausforderungen meistern“;
2018: 6. GEBF-Tagung Basel „Professionelles Handeln als Herausforderung für die Bildungsforschung“;
2019: 7. GEBF-Tagung Köln „Lehren und Lernen in Bildungsinstitutionen“;
2020: 8. GEBF-Tagung Potsdam (wegen der COVID-19-Pandemie abgesagt) „Bildung gestalten – Partizipation erreichen – Digitalisierung nutzen“;
2021: Digitales GEBF-Konferenzjahr 2021;
2022: 9. GEBF-Tagung Bamberg „Alles auf Anfang? Bildung im digitalen Wandel“;
2023: 10. GEBF-Tagung Essen „Bildung zwischen Unsicherheit und Evidenz“.
- 4 Vgl. dazu auch Reinders et al. (2015), Inhaltsverzeichnis, Bd. 1, S. 5–7.
5 „Trends in International Mathematics and Science Study“, seit 1995.
6 „Programme for International Student Assessment“, seit 2000.

Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht



Quelle: Helmke 2012, S. 71

Wirkungszusammenhänge abbilden, denn die gehen alle in eine Richtung und von der Lehrertätigkeit aus. Das ist also noch behavioristisch gedacht, denn

„Im Kern stellt das Modell ein erweitertes Stimulus-Response-Modell oder ein ergänztes und ausdifferenziertes Prozess-(Mediations-)Produkt-Modell dar. Zentral sind die drei Felder ‚Unterricht‘ (= Angebot), ‚Lernaktivitäten‘ (= Nutzung) sowie ‚Wirkungen‘ (= Ertrag)“ (Kohler/Wacker 2013, S. 247),

und das heißt auch: „Der Bildungsbegriff [...] findet sich, ungeachtet vorgebrachter Kritik, auch im Modell von 2009 nicht“⁷ (ebd., S. 248).

Allerdings, das darf man natürlich nicht unterschlagen:

„Wichtig erscheint dabei noch das kleine Feld zwischen dem Angebot und seiner Nutzung, welches mit ‚Wahrnehmung und Interpretation‘ überschrieben ist und auf die Mediationsprozesse von Seiten der Lernenden fokussiert“ (ebd., S. 247), –

7 Das Zitat geht so weiter: „Damit operiert das Modell weitgehend mit Begriffen, die in der Lehr-Lernforschung etabliert sind (vgl. Gruschka 2011b) und konzeptualisiert damit Gestaltungsmerkmale von Unterricht unter der Erwartung von Wirkungen (vgl. Eickhorst 2011), die sich in messbaren Kriterien ausdrücken lassen (vgl. Terhart 2009)“ (Kohler/Wacker 2013, S. 248).

allerdings ohne auf die Aktivitäten der Lehrenden zurückzuwirken (die können das anscheinend ignorieren). Wechselwirkung findet sich nur im Kontext der Familie. Aber damit wird das quasi normale menschliche Verhalten – sich im Blick auf andere handelnd zu orientieren – aus der Schule heraus transportiert und nur in der Familie gesehen und platziert. Nur dort ist der Mensch wirklich ganzer Mensch, und wird, Parsons winkt, als Persönlichkeit behandelt und nicht nur als „Lerner“. Unbeschadet der Diskussion innerhalb der empirischen Bildungsforschung über das Modell, die eine große interne Varianz im Modell⁸ und Debatten über seine Implikationen (vgl. McElvany/Gebauer/Gräsel 2019⁹) erzeugt hat, bleiben die Probleme, ja sie werden durch die systematischen Kontingenzen noch verschärft, die dem Modell ebenfalls eigen sind.¹⁰

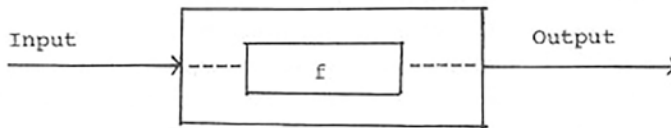
-
- 8 Zur Diskussion, und ich zitiere wieder nur die wohlgesinnten Beobachter (Kohler/Wacker 2013): „Auch das ‚Systemische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit‘ von Reusser und Pauli (vgl. 2010, S. 18) bzw. Reusser (vgl. 2011, S. 21) enthält im Kern die Implikationen des Angebots-Nutzungs-Modells, wengleich es Differenzen zum Modell von Helmke zeigt. [...] Damit nimmt das ‚Systemische Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit‘ auch die Kritik Gruschkas vorweg, welcher am Angebots-Nutzungs-Modell kritisiert, es erkläre ‚den Unterricht als die kommunikative Verhandlung der Inhalte zwischen Lehrenden und Schülern genauso wie die Spezifik der sachlichen Anforderung zu einer intervenierenden Variable‘ (Gruschka 2011a, S. 36) und erhebe ihn nicht, wie es ihm eigentlich zukomme, ‚zum Kern der Sache‘ (a. a. O., S. 36; vgl. Gruschka 2011c, S. 120 ff.). In den modifizierten Modellen von Lipowsky (2009) sowie Reusser und Pauli (2010) erstreckt sich die Trennung von Angebot und Nutzung nicht in den Unterrichtsbereich hinein, und so wird dieser unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen mit Hilfe bidirektionaler Richtungspfeile als Gesamtgeschehen modelliert.“ (Kohler/Wacker 2013, S. 249) Die Kritik existiert, aber das alte Modell hat sich insgesamt noch nicht verändert und wird weiter genutzt. Eine vergleichende Übersicht, zusammen mit einem neuen, integrierten Modell, liefern Vieluf et al. (2020).
- 9 Erst jüngst, aber ohne systematische Differenz zu den alten Programmen.
- 10 Ausführlicher noch einmal bei Kohler/Wacker 2013, S. 250 f.: „Sicher gilt für das Angebots-Nutzungs-Modell, wie es für ein Prozess-Produkt-Modell nahe liegt, dass der Fokus auf der Frage der Wirksamkeit von Prozessvariablen liegt: ‚Guter Unterricht ist demnach der, der wirkt‘ (Gruschka 2011a, S. 37). Dabei wird allerdings leicht die entscheidende Frage nach der Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit der anzustrebenden Ziele ausgeblendet. Ob der zur Diskussion stehende Unterricht bedeutsame Bildungsprozesse beispielsweise im personalen und sozialen Bereich zu befördern vermag, ob zentrale Inhalte und bedeutsame Schlüsselprobleme bearbeitet werden (vgl. Klafki 1985) oder in welchem Verhältnis die Bildungsprozesse zu den Funktionen von Schule stehen (vgl. Fend 1980), wird innerhalb dieses Modells nicht beachtet. Und so kann festgestellt werden, dass unter dieser Perspektive auch ein solcher Unterricht, der seine ursprüngliche Zweckbestimmung (Lernen zu ermöglichen) kaum mehr erkennen lässt, dennoch und sogar mehr oder weniger reibungslos weiterläuft. [...] Die interaktive Praxis scheint nahezu resistent gegenüber der Sinnfrage zu sein‘ (Breidenstein 2010, S. 873 f.). Das Modell lässt einen Sinnbegriff vermissen, wie er beispielsweise im kommunikationstheoretischen Unterrichtsverständnis darin zum Ausdruck kommt, dass die Bedeutung des Geschehens erst durch die situative Interpretation der Interaktionsteilnehmer und -teilnehmerinnen festgelegt wird (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2011). Dieser relevante Punkt kann nicht hinreichend im Modell mit seinem impliziten Wirkbegriff abgebildet werden. Solange diese Begrenzung des Modells gesehen und ihm nicht mehr zugetraut wird, als es zu leisten vermag, resultiert daraus noch kein

Diese „Kontingenzen“, also die modellimmanenten Grenzen der Aufmerksamkeit, hat Jürgen Baumert auf einem Fachgespräch der KMK am 10.02.2016 in einem Überblick zur Forschungslage besonders deutlich markiert, als er die Frage diskutierte, „Was wissen wir über Unterricht und welche Fragen können wir nicht beantworten?“ Dort nannte er für das Angebots-Nutzungs-Modell „Zwei Kontingenzen“, und zwar als selbst gewählte Begrenzungen, die mit dem Modell systematisch verbunden sind, also Themen, die das Modell nicht thematisieren kann, weil sie modellsystematisch ausgegrenzt sind: „Die idiosynkratische Natur verständnisvollen Lernens“ sowie „Das ‚Angebot‘ als Ko-Konstruktion von Lehrendem und Lernern.“ Und was immer man von Unterricht und den Möglichkeiten seiner Gestaltung denkt: das sind zentrale Dimensionen seiner Konstruktion, und es verwundert doch, dass ein so prominentes Modell diese wichtigen Dimensionen vollständig ausblendet, sich also, uneingestanden, in eine problematische Tradition von Modellen der empirisch-pädagogischen Forschung einordnet.

Die Kritik blieb und bleibt deshalb auch nicht aus. Niklas Luhmann, ein so distanzierter wie kundiger Beobachter der pädagogischen Reflexionsarbeit, hat solche Theoriemodelle als „Trivial“-Modelle charakterisiert und ihre simplen Annahmen graphisch gezeichnet, wie in Abb. 2 zu sehen.

Abb. 2: Implikationen des Modells – der Lerner als „Trivialmaschine“

Trivialmaschine



Quelle: Luhmann 1985, S. 82.

„Angebot“: Unterricht → „Nutzung“: Lernaktivitäten → „Ertrag“: Wirkung

Luhmann nennt solche Modelle der pädagogischen Welt „Trivial“-Modelle, weil sie – selbst eingestanden, wenn man Baumert liest – den Prozess des Unterrichts im Wesentlichen als *black box* betrachten und Lernende damit als „Trivial-Maschinen“

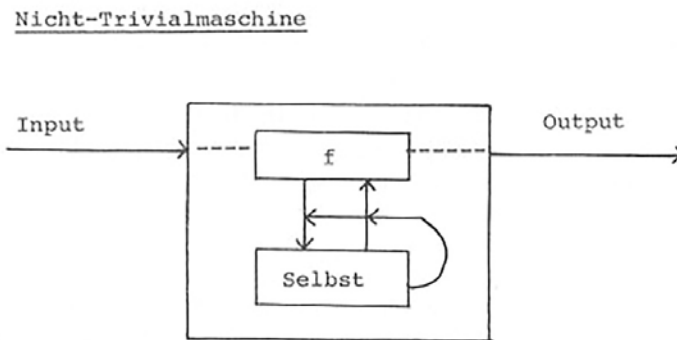
Problem. Wird das Modell aber als ausreichende Reflexionsfolie oder gar Planungsgrundlage für Unterricht erachtet, so fehlen zentrale Kategorien, die mit den Begriffen Sinn und Bedeutung hier nur angedeutet werden sollen. Sie kennzeichnen Unterrichtspraxis als eine den ganzen Menschen angehende und dabei immer auch moralische Praxis, die über eine technische oder technologische Betrachtung hinausweist (vgl. Biesta 2011).“

behandeln. Solche Modelle tun das explizit, obwohl ihre Nutzer natürlich wissen, dass Lernende keine Trivialmaschinen sind und entsprechend auch anders behandelt werden wollen, nämlich mit dem Ziel, dass alle Technologien im System dazu beitragen, „den Spielraum des ‚Selbst‘ in seiner Entwicklung auf die Beziehung von Selbst und Programm zu vergrößern und mehr Freiheit, das heißt mehr Unzuverlässigkeit zu erzeugen“ (Luhmann 1986, S. 168). Theorietechnisch gesehen stößt man also erneut auf die paradoxen Probleme, mit denen sich Praxis und Reflexion von Erziehung systematisch ‚rumschlagen‘ und die sie in ihren theoretischen und operativen Überlegungen, z. B. in der Didaktik, in Mustern der Entparadoxierung bearbeiten und lösen müssen – zum Erstaunen der beobachtenden Soziologen.¹¹

Wenn man nicht dieses Trivialmodell will, was wäre die Alternative? Für Luhmann ist die Sache eindeutig:

„Es ist klar, daß psychische Systeme niemals Trivialmaschinen sind. Ihre Reaktion auf Anregungen wird immer auch durch Selbstreferenz ermittelt, das heißt: Sie befragen sich selbst, was von einem Input zu halten ist, und können auf den gleichen Input das eine Mal so, das andere mal anders reagieren.“ (Luhmann 1985, S. 82)

Abb. 3: Alternative – der lernende Mensch als „Nicht-Trivialmaschine“



Quelle: Luhmann 1985, S. 82.

Auch diese Modellannahmen kann man, mit Luhmann, bildlich darstellen (Abb. 3.), als „Nicht-Trivialmaschine“.

11 Luhmann 1986, S. 169 f. demonstriert das an einem langen Zitat, das er bei von Foerster findet, und der Frage, welche Fragen Pädagogen stellen sollen und ob dazu auch welche gehören sollen/dürfen/können, deren Antwort auch dem Pädagogen noch unbekannt ist. Zum Paradoxieproblem generell: Binder/Krönig 2021.

Anders als im Standard-Modell der empirischen Bildungsforschung spielen hier Beziehungen der Wechselwirkung nicht nur randständig, im familiären Kontext, aber ungenutzt für den Kern, für Unterricht, eine Rolle, sondern bestimmen das Zentrum des Modells. Aber im Blick auf die Realität der schulischen Arbeit fügt Luhmann auch – resignierend? – hinzu:

„Im Interaktionssystem Unterricht werden sie gleichwohl als Trivialmaschinen behandelt und in Richtung auf Trivialisierung ihrer Transformationsfunktionen erzogen.“ (Luhmann 1985, S. 83)

Und bevor ihn alle Pädagogen erschlagen, fügt er hinzu, quasi bildungstheoretisch: „Ich bin mir natürlich im Klaren darüber, daß die Pädagogen mit ihrem Programm der Erziehung zur Freiheit das Gegenteil behaupten.“ (ebd.) Aber gegen diese pädagogische Argumentation sagt er, erneut der distanzierte Beobachter, dass die Pädagogik die damit bezeichnete Differenz von „Code“ – Bildung – und „Programm“ – Trivialisierung – zwar praktiziere, aber sich nicht eingestehe, sondern nur rhetorisch dem Programm folgt, also von „Bildung“ redet, in ihrer Praxis aber dem Code der schulischen Selektion folgt und Trivialmaschinen erzeugt (vgl. Luhmann 1986, passim).

2. Bildungsphilosophie und -theorie als systematische Alternative – normative oder theoretische Referenz

Was sagen die hier kritisierten Pädagogen und Bildungstheoretiker zu solchen Modellen und Befunden? Können sie Luhmann einholen, vielleicht sogar überbieten, und zugleich auch seine Skepsis gegen eine von Codes statt vom großen Programm beherrschte Praxis dementieren? Gibt es eine bessere Modelloption in der Bildungsphilosophie, die doch nichts anderes so scharf vorträgt, wie ihre Abgrenzung von der empirischen Bildungsforschung?

Bei der Klärung dieser Fragen muss man zuerst – wie bei der Bildungsforschung wohl auch – die Angebote der Bildungstheorie selbst aus der Distanz betrachten; denn, zumindest das ist heute klar, es gibt keinen Konsens darüber, was den „Kern“ des Bildungsdenkens ausmacht. Aktuell finden sich z. B. Versuche, von einem vermeintlich unstrittigen „normativen Kern“ aus den Charakter von Bildung und zugleich auch den theoretischen Status und spezifischen Wert der Bildungstheorie zu bestimmen.¹² Selbst die operative Dimension wird dann nur von

12 Vgl. Stojanov 2014a sowie die darauffolgenden zahlreichen Beiträge zu diesem Vorschlag, den ich für ein Exempel für die Strategie halte, wie Bildungstheorie es sich leicht macht (vgl. Tenorth 2014). In seiner „Replik“ (Stojanov 2014b) ignoriert Stojanov diese und andere theorie- und methodenkritische Einwände gegen seinen Vorschlag. In einem anderen Kontext hat Stojanov